

Intervenții la nivelul clasei: Instruirea eficientă face diferența

Maureen A. Conroy, Kevin S. Sutherland, Angela L. Snyder și Samantha Marsh

Fie că predau într-o clasă din învățământul obișnuit sau în cadrul unui serviciu specializat pentru copiii cu nevoi speciale, profesorii se confruntă cu o mulțime de comportamente care pot perturba procesul de învățare în clasă. Uneori se întâmplă ca ei să petreacă atât de mult timp cu elevii care manifestă comportamente perturbatoare sau de ieșire din sarcină, încât devin mai puțin disponibili pentru instruirea academică a celorlalți elevi.

Literatura de specialitate conține numeroase exemple de strategii de predare eficiente care îi pot ajuta pe profesori să abordeze comportamentele problematice din clasa lor. Aceste strategii includ manipularea *antecedentelor* (adică factorii de mediu care au o mare probabilitate de a crește un comportament) cum ar fi sporirea oportunităților de a răspunde la solicitările academice (prescurtat ORSA), și manipularea *consecințelor* (adică factorii de mediu care întrețin comportamentul) cum ar fi oferirea recompenselor contingente. Din păcate, unii profesori nu dețin abilitățile necesare pentru implementarea acestor instrumente de predare eficientă în clasa lor. Să luăm două studii de caz (scenarii) – „O clasă care funcționează” și „O clasă cu probleme”.

CREAREA UNUI CLIMAT POZITIV PRIN INTERVENȚII LA NIVELUL CLASEI

Clasele sunt medii dinamice în care profesorii și elevii se angajează în interacțiuni permanente și reciproce pe parcursul unei zile de școală. Așa cum arată ambele studii de caz, atunci când sunt implementate practici de intervenție efectivă la nivelul clasei, crește probabilitatea de a avea interacțiuni pozitive profesor-elev și de a promova învățarea și implicarea elevului, în timp ce comportamentele problemă sunt reduse. Pe de altă parte, atunci când lipsesc intervențiile la nivelul clasei, este mult mai probabil ca interacțiunile profesor-elev să fie negative în reacții

(și să devină chiar coercitive). Asemenea interacțiuni interferează cu învățarea și creează o atmosferă haotică și aversivă în clasă.

Studiu de caz: O clasă care funcționează

Colaborarea dintre profesorul de la clasă și profesorul de educație specială poate fi benefică pentru elevii cu și fără nevoi speciale, mai ales atunci când această colaborare se face cu ușurință. Doamna Hangan și domnul Enescu predau într-o școală primară din mediul urban. La începutul anului școlar, au lucrat împreună cu elevii lor pentru a elabora regulile clasei, pe care atât elevii din clasele obișnuite cât și cei din clasele speciale să le urmeze, dar și pentru a identifica proceduri specifice pentru activitățile obișnuite ale clasei, cum ar fi predarea temelor și înșiruirea pentru a merge la prânz. În plus, au petrecut destul de mult timp pentru a-și recompensa elevii nu doar pentru munca făcută corect, ci și pentru încercările bine intenționate.

Doamna Hangan și domnul Enescu, care căutau mereu modalități de a-și optimiza predarea pentru a-i ajuta pe elevi să învețe, au luat parte la un proiect de cercetare aplicată care a facilitat schimbări pozitive în limbajul și în metodele lor instructionale. Au încorporat în timpul instruirii un sistem de management al comportamentului de grup intitulat *jocul comportamentului bun* (Barrish, Saunders, & Wolfe, 1969).

Doamna Hangan și domnul Enescu au făcut o înregistrare audio a unei lecții instructionale și au marcat numărul de oportunități de a răspunde (ORSA) pe care le-au oferit, dar și numărul de ocazii cu care și-au recompensat elevii pe parcursul lecției. Prin intermediul acestei autoevaluări a limbajului lor instructional, au obținut o mai bună conștientizare a frecvenței cu care au oferit elevilor lor oportunități de a răspunde solicitărilor academice și a frecvenței enunțurilor lor laudative. Folosirea acestor proceduri de management personal a permis doamnei Hangan și domnului Enescu să crească numărul de ORSA de la 10 în 15 minute la aproape 6 pe minut, aproximând astfel recomandările Council for Exceptional Children¹ (1987). Această schimbare a frecvenței ORSA a încurajat implicarea elevilor și a dus la scăderea comportamentelor indezirabile. În plus, profesorii au crescut frecvența recompensărilor de la 2 în 15 minute la aproape 1 pe minut, acest lucru având ca rezultat și mai multe îmbunătățiri ale comportamentului elevilor. Implementarea acestor mici modificări în modul în care își instruiască elevii, dar și recompensarea mai frecventă a acestora pentru încercările de a rezolva sarcinile, au avut ca rezultat o atmosferă îmbunătățită, pozitivă în clasă, și o implicare crescută a elevilor.

¹ Consiliul pentru Copii Excepționali

Studiu de caz: O clasă cu probleme

Doamna Valter lucrează cu 12 elevi, cu niveluri variind între clasa a II-a și clasa a V-a, într-o școală primară din mediul urban. Elevii aveau o gamă largă de dizabilități – de exemplu, tulburări emoționale, dizabilități de învățare și tulburare prin deficit de atenție și hiperchinezie (ADHD).

Ca și grup, acești elevi prezentau multe provocări la clasă. În fiecare zi, doamna Valter își întâmpina elevii spunând „Bună dimineața” în timp ce era nevoită să se confrunte cu elevi care perturbau momentul vorbind, cu hârtii zburând spre ea sau cu elevi care nu erau la locurile lor. Împreună cu doamna Ionescu, asistentul ei la clasă, doamna Valter petrecea primele 45 minute din fiecare zi doar încercând să-și convingă elevii să se așeze, să-și predea temele și să se pregătească pentru lecția de comunicare, prima activitate a zilei. Ea avea foarte puține proceduri realizabile referitoare la sarcinile zilnice, și cei mai mulți dintre elevi ignorau cu consecvență regulile clasei. Doamna Valter împărțea elevii pe grupe mici în funcție de nivelul lor de abilități; cu toate acestea, pierdea o grămadă de vreme atenționând elevii perturbatori, care îi provocau pe ceilalți. Era, evident, frustrată și adesea ridica vocea la elevii săi, în încercarea de a-i face să fie atenți la ea. Știa că ceea ce făcea nu funcționa, dar erau cu toții prinși într-un cerc vicios de interacțiuni negative, coercitive.

Descurajată și gata să renunțe înainte chiar de a termina primul an, doamna Valter a fost de acord să permită accesul în clasa sa unui consilier comportamental pentru a o ajuta în gestionarea clasei. Consilierul a lucrat împreună cu doamna Valter la aranjarea clasei în așa fel încât toți elevii să o vadă pe ea și tabla de scris. Consilierul și doamna Valter au elaborat proceduri pentru intrarea în clasă dimineața (de exemplu rutine pentru așezarea ghiozdanelor și predarea temelor), iar doamna Valter a distribuit elevii cu comportamente provocatoare în toate grupele mici din clasă. Ca recompensă pentru bună purtare, a numit un „lider de grup” pentru fiecare din grupe, pentru ziua următoare.

Consilierul a instruit-o și pe doamna Ionescu să intervină atunci când doamna Valter avea dificultăți cu unul dintre elevi, preluând rolul de profesor și implicându-i pe ceilalți elevi în activități individuale sau pe grupuri mici, astfel încât doamna Valter să nu aibă grija întregii clase.

Intervențiile la nivelul clasei reprezintă un grup de strategii eficiente fundamentate științific, utilizate în mod pozitiv și preventiv pentru a promova și consolida competențele sociale și comportamentale ale elevilor, în timp ce minimizează comportamentele problemă (Farmer et al., 2006). Intervențiile la nivelul clasei nu

reprezintă un singur tip de intervenție; ele includ de fapt o combinație de practici eficiente de management al comportamentului care au o lungă istorie în domeniul nostru, cum ar fi utilizarea *recompenselor* contingente și frecvente, oferirea de ORSA și aplicarea *regulilor clasei*.

INTERVENȚII LA NIVELUL CLASEI: INSTRUMENTE UNIVERSALE PENTRU INSTRUIREA EFICIENTĂ LA CLASĂ

Profesorii ar putea încerca următoarele intervenții la nivelul clasei atunci când implementează sprijinul comportamental pozitiv:

- Utilizarea unei atente monitorizări și supervizări.
- Stabilirea și predarea regulilor clasei.
- Creșterea ORSA.
- Sporirea laudelor contingente.
- Oferirea de *feedback*, corectarea erorilor și monitorizarea progresului.
- Implementarea *jocului comportamentului bun*.

Monitorizarea și supervizarea atentă

Monitorizarea și supervizarea atentă înseamnă, în general, interacțiuni active, frecvente și regulate cu elevii. Acestea pot include plasarea elevilor mai aproape de profesor, observații și mișcări frecvente, inițierea și reciprocitatea interacțiunilor semnificative, dar și oferirea oportunităților de instruire directă și *feedback* (Colvin, Sugai, & Patching, 1993). Atunci când profesorii se află în proximitatea elevilor și le monitorizează învățarea și comportamentul, ei pot preveni problemele de comportament înainte ca acestea să apară, și le pot redirecționa înainte să se agraveze. De exemplu, când un profesor se află lângă un elev care devine frustrat și se chinuiește să rezolve o sarcină, acesta poate interveni rapid oferind sprijin academic înainte ca problema de comportament să se manifeste.

Implementarea monitorizării și supervizării atente poate presupune dezvoltarea unui plan în colaborare cu alți adulți sau cu personalul auxiliar din clasă. De exemplu, un profesor poate implementa un plan zonal de monitorizare și

supervizare în timpul unei perioade instrucționale, când mulți elevi au nevoie de asistență și pot manifesta comportamente problematice. În cazul unui astfel de plan, adulții din clasă se află repartizați în zone strategice ale clasei, fiecare dintre ei monitorizând un mic număr de elevi. Acest sistem permite adulților să supervizeze și să monitorizeze elevii, iar celor din urmă le permite accesul la asistența profesorului.

Există dovezi considerabile în sprijinul utilizării supervizării și monitorizării atente ca intervenție la nivelul întregii clase. De exemplu, cercetările demonstrează faptul că supervizarea și monitorizarea atentă duc la scăderea comportamentelor perturbatoare în variate contexte educaționale, inclusiv în timpul instruirii la clasă (DePry & Sugai, 2002), pauzelor (Lewis, Powers, Kelk, & Newcomer, 2002) și perioadelor de tranziție (Colvin, Sugai, Good, & Lee, 1997).

Regulile clasei

Elaborarea și implementarea regulilor clasei reprezintă o altă intervenție universală la nivelul clasei care influențează mediul de învățare pentru toți elevii. Regulile clasei funcționează ca așteptări comportamentale ce creează un mediu de învățare organizat și productiv pentru elevi și profesori, prin promovarea comportamentelor adecvate la clasă. Fără un set de reguli ale clasei, comportamente provocatoare precum agresivitatea și perturbarea se manifestă cu o mai mare probabilitate (Walker, Colvin, & Ramsey, 1995). Cercetările arată că profesorii eficienți fac următoarele:

- Stabilesc reguli pentru comportamentele așteptate la începutul anului școlar.
- Predau elevilor aceste reguli în mod sistematic.
- Monitorizează și recompensează elevii care respectă regulile.
- Aplică în mod consecvent consecințe pentru încălcarea regulilor (Anderson, Evertson, & Emmer, 1980; Evertson & Emmer, 1982).

Oportunități de a răspunde (ORSA)

Creșterea ritmului instrucțional prin intermediul oportunităților de a răspunde sarcinilor academice reprezintă o tehnică de chestionare, încurajare sau oferire de indicii, care inițiază un șir de întrebări și răspunsuri (de exemplu, „Ce număr vine după 10?”). Această tehnică crește numărul copiilor care dau răspunsuri active, ceea ce la rândul-i poate avea ca rezultat mai multe răspunsuri corecte și implicarea tuturor elevilor din clasă (Greenwood, Delquadri, & Hall, 1984). Deși ORSA pot varia în ceea ce privește tipurile și caracteristicile (de exemplu răspunsuri în cor, răspunsuri individuale, indicii vizuale sau auditive), toate tipurile de ORSA includ în general următoarele componente:

- Ritm crescut al discursului instrucțional al profesorului, care poate include tipuri de întăriri verbale, vizuale, sau verbal-vizuale ale răspunsurilor elevilor.
- Prezentarea informației într-o manieră ce crește corectitudinea răspunsurilor date de elevi (de exemplu „Acesta este un A. Ce literă este aceasta?”).
- Implementarea modificărilor instrucționale individuale corespunzătoare nivelului de funcționare al elevilor, alături de verificări frecvente pentru acuratețea înțelegerii.
- Utilizarea întăririlor instrucționale repetate care includ timp de așteptare pentru a permite elevilor să răspundă.
- Oferirea de *feedback* corectiv, corectarea erorilor și monitorizarea progresului (Stichter & Lewis, 2006).

Când cercetătorii au crescut frecvența ORSA, au observat creșteri la nivelul comportamentului de persistare în sarcină, dar și mai puține comportamente perturbatoare la elevi (Brophy & Good, 1986; Carnine, 1976; Greenwood et al., 1984; Sutherland, Gunter, & Adler, 2003). Elevii care sunt implicați în învățare sunt mult mai puțin predispuși să manifeste probleme de comportament (Sutherland et al.) și este mult mai probabil ca ei să dea răspunsuri active și corecte (Sutherland & Snyder, 2007).

Laudele contingente

„Câștigă-i cu bunătatea” este o strategie familiară multor profesori. Deși mulți profesori sunt conștienți de efectele puternice ale laudei, de cele mai multe ori o folosesc prea puțin. Din fericire, prin formare suplimentară, profesorii pot învăța să utilizeze lauda ca întărire. Lauda este o întărire comportamentală de tip general și are la bază ample studii științifice care demonstrează eficiența sa în creșterea competențelor sociale și comportamentale ale elevilor (Alber, Heward, & Hippler, 1999; Sutherland, 2000). Lauda *eficientă* este specifică și contingentă (Sutherland). Lauda *specifică* este cea care numește în formularea sa comportamentul țintă ce se dorește a fi întărit (de exemplu, „Bravo, ai rămas pe scaunul tău tot timpul cât a durat sesiunea de citire.”). Lauda este *contingentă* atunci când apare ca și consecință a unui comportament specific așteptat, cum ar fi finalizarea de către elev a unei sarcini primite, respectarea instrucțiunilor profesorului sau manifestarea unui comportament social adecvat.

Cercetătorii au descoperit că atunci când profesorii cresc utilizarea laudelor specifice și contingente, apar îmbunătățiri la nivelul numărului de răspunsuri corecte date de către elevi, al implicării în sarcină, al cuvintelor citite corect pe minut, al problemelor rezolvate și al implicării generale a elevilor (Kirby & Shields, 1972; Luiselli & Downing, 1980; Sutherland, Wehby, & Copeland, 2000). În general, profesorii ar trebui să ofere fraze laudative mai des decât fraze coercitive. De exemplu, Good și Grouws (1977) recomandă ca profesorii să țintească spre – și să mențină – o rată de 4 sau 5 formulări pozitive pentru fiecare formulare coercitive.

Feedback, corectarea erorilor și monitorizarea progreselor

O altă intervenție importantă la nivelul clasei o reprezintă oferirea *feedback*-ului corespunzător comportamentului și nivelului de performanță al elevilor. Atunci când este folosit în mod eficient, *feedback*-ul ar trebui:

- Să ajute elevii în învățarea răspunsurilor corecte într-un timp scurt,
- Să fie specific abilităților și nivelului de cunoștințe al elevilor,
- Să apară ca și consecință a unei greșeli a elevului (adică o corectare a erorilor).

Procedurile de corectare a erorilor încep odată ce profesorul oferă un model corectiv (de exemplu, „Amintește-ți că pentru a calcula aria unui pătrat sau a unui dreptunghi, trebuie să înmulțești lungimea cu lățimea.”). Modelul corectiv precede răspunsul corect al elevului, pe care acesta va trebui să-l formuleze pe baza modelului profesorului (de exemplu, „Dacă lungimea unui dreptunghi este de 5 cm iar lățimea este de 4 cm, înmulțesc lungimea cu lățimea și obțin o arie de 20 cm².”). *Feedback*-ul corectiv ar trebui să însoțească monitorizarea continuă a performanțelor comportamentale academice și / sau sociale (de exemplu evaluarea bazată pe curriculum), dar și instruirea și intervenția precisă și consecventă (adică implementate cu consecvență).

Feedback-ul eficient poate lua multe forme (de exemplu răspunsul la întrebări, verificarea activităților statice și răspunsurile directe), iar cercetătorii au identificat legături pozitive între acesta și implicarea sau realizările elevilor (Fisher et al., 1980). În mod similar, atunci când profesorii utilizează corectarea erorilor, apar îmbunătățiri la nivelul performanțelor academice (Barbetta, Heron, & Heward, 1993; Barbetta, & Heward, 1993) și al răspunsurilor corecte (Bangert-Downs, Kulik, Kulik, & Morgan, 1991).

Jocul comportamentului bun

Jocul comportamentului bun este o contingență de grup, având scopul de:

- A îmbunătăți abilitatea profesorului de a defini sarcinile, de a stabili reguli și de a disciplina elevii.
- A reduce comportamentele perturbatoare, agresive, de ieșire din sarcină sau de inhibiție la elevii din clasele primare.
- A promova comportamentele bune prin recompensarea echipelor care nu depășesc limitele comportamentale neadaptative.

Profesorul începe jocul comportamentului bun prin împărțirea tuturor elevilor din clasă pe echipe și desemnarea liderilor acestora. Împreună cu elevii, citește și recapitulează regulile clasei, iar apoi îi informează pe elevi că fiecare încălcare a regulamentului se concretizează imediat într-un X marcat pe tablă în dreptul numelui echipei. În plus, profesorul va enunța regula încălcată, va numi elevul care a încălcat regula și va recompensa celelalte echipe pentru respectarea regulamentului. La finalul unei etape instrucționale, profesorul și elevii analizează numărul de X-uri

din dreptul fiecărei echipe, repetă criteriile prestabilite pentru a câștiga jocul, și anunță echipa sau echipele câștigătoare. Apoi liderii înmânează premiile membrilor echipelor câștigătoare (de exemplu abțibilduri, insigne cu textul „Am reușit!”), în timp ce echipele necâștigătoare rămân la locurile lor și își continuă activitatea. Deoarece echipele vor încerca să depășească limitele stabilite, mai mult de o echipă – sau chiar toate – pot câștiga.

Cercetătorii au asociat inițial jocul comportamentului bun cu frecvențe reduse ale comportamentelor de părăsire a locului sau de vorbit neîntrebat la elevii de clasa a IV-a (Barrish et al., 1969). Pe parcursul următorilor 35 de ani, aceste descoperiri au condus la un set de cercetări care au dovedit eficiența jocului comportamentului bun la elevii de vârste și niveluri de dizabilitate diferite, în cadrul diferitelor contexte. De exemplu, Dolan și colaboratorii (1993) au investigat efectul jocului comportamentului bun și au constatat că profesorii au înregistrat semnificativ mai puține comportamente agresive și de inhibiție în primăvara primului an de școală, comparativ cu toamna anterioară. În concluzie, jocul comportamentului bun este un exemplu concludent de intervenție la nivelul clasei care poate avea efecte asupra comportamentelor – și în cele din urmă asupra învățării – multora dintre elevi.

UNDE SĂ ÎNCEPEM? PAȘI PENTRU CREAREA UNEI ATMOSFERE POZITIVE LA CLASĂ

Crearea unui mediu pozitiv prin implementarea intervențiilor la nivelul întregii clase nu reprezintă o soluție „peste noapte” pentru problemele clasei. Așa cum am ilustrat în exemplul clasei doamnei Hangan și a domnului Enescu în scenariul „O clasă care funcționează”, implementarea acestor practici de predare eficiente presupune o planificare anterioară și o continuă rezolvare de probleme. În plus, profesorii trebuie să implementeze aceste practici în mod eficient și corect (adică cu consecvență) și să le individualizeze pentru a răspunde cerințelor unice ale clasei lor. De exemplu, regulile clasei pot varia de la o clasă la alta, în funcție de așteptările și nivelurile de abilitate ale elevilor. În mod similar, profesorul poate implementa în variate forme o supervizare și monitorizare atentă, în funcție de dimensiunile și structura clasei. Ca și în cazul altor strategii de sprijin comportamental, implementarea intervențiilor la nivelul întregii clase presupune monitorizarea și evaluarea continuă a eficienței lor și a modului în care sunt puse în practică. Astfel, profesorii vor trebui să monitorizeze modul în care implementează respectivele strategii la nivelul întregii clase, dar și rezultatele elevilor. Doamna Hangan și domnul Enescu au demonstrat că activitatea de colectare a datelor referitoare la propriile comportamente de predare i-a ajutat în îmbunătățirea abilităților

personale. În plus, prin colectarea informațiilor despre comportamentele elevilor, au obținut suficiente dovezi pentru a ști că practicile lor funcționează.

În fine, așa cum am ilustrat în exemplul doamnei Valter din scenariul „O clasă cu probleme”, profesorii au nevoie uneori de o persoană din afara clasei care să îi învețe strategii de intervenție la nivelul clasei și să îi ajute să descopere cum să le implementeze în clasa lor. Profesorii ar putea începe prin a evalua propriul mod de utilizare a intervențiilor la nivelul întregii clase (vezi Tabelul 1), și de a identifica și ținti în mod sistematic intervențiile specifice la nivelul clasei pe care doresc să le pună în practică.

Tabelul 1. Intervenții universale la nivelul întregii clase

Intervenții la nivelul clasei	Ce faceți în prezent?	Ce doriți să schimbați pentru a vă îmbunătăți practicile?
Supervizare și monitorizare atentă	Elevii sunt aproape de dumneavoastră? Puteți monitoriza vizual toți elevii din clasa dumneavoastră? Elevii din clasa dumneavoastră au acces rapid și eficient la ajutorul profesorului? Raportul adulți-elevi este suficient pentru a asigura atenta supervizare și monitorizare?	În timpul cărei perioade instructionale veți implementa supervizarea și monitorizarea atentă? Ce resurse de personal veți implica în supervizarea și monitorizarea atentă? Cum veți implementa supervizarea și monitorizarea atentă? Cum veți evalua eficiența supervizării și monitorizării atente?
Regulile clasei	Există regulile clasei? Elaborați regulile clasei împreună cu elevii? Elevii din clasa dumneavoastră cunosc regulile și sunt capabili să le urmeze? Comunicați elevilor dumneavoastră regulile clasei într-un mod eficient și concis? Adulții din clasă oferă elevilor recompense pentru respectarea regulilor, în mod contingent și regulat? Aplicați cu consecvență consecințele încălcării regulilor clasei?	Implementați în mod eficient, împreună cu elevii, regulile clasei? Este nevoie să rescrieți sau să adaptați regulile clasei? Cum veți comunica regulile clasei elevilor dumneavoastră? Cum veți monitoriza funcționarea regulilor? Cum veți oferi întăriri pozitive elevilor care respectă regulile clasei? Ce veți face dacă elevii nu respectă regulile?

Oportunități de a răspunde (ORSA)	Folosiți diferite tipuri de ORSA în clasa dumneavoastră (de exemplu frontale, individuale)? Oferiți elevilor o frecvență adecvată de ORSA? Ce tip de model instrucțional folosiți (direct, frontal, pe grupe mici)?	Puteți crește numărul de ORSA pentru elevii dumneavoastră? Puteți modifica metodele de predare pe care le utilizați pentru a oferi mai multe ORSA? Cum puteți utiliza o instruire mai directă?
Lauda contingentă	Lăudați în mod regulat elevii care răspund corect? Lăudați elevii pentru încercarea de a răspunde, chiar dacă nu răspund corect? Specificați motivul pentru care lăudați elevii (în loc să spuneți simplu „Bravo” sau „Foarte bine”)? Lăudați elevii pentru manifestarea de comportamente sociale acceptate?	Puteți spori interacțiunile pozitive pe care le aveți cu elevii? Puteți crește utilizarea formulărilor laudative specifice? Puteți crește utilizarea laudelor contingente? Puteți găsi motive pentru a lăuda toți elevii din clasa dumneavoastră mai des decât îi penalizați?

GÂNDURI DE FINAL

Atunci când profesorii implementează în mod sistematic intervenții la nivelul clasei, interacțiunile lor cu elevii se îmbunătățesc, aceștia devin mai implicați, iar învățarea se poate concentra asupra însușirii comportamentelor adecvate – acest lucru având ca rezultat un mediu pozitiv care promovează învățarea și implicarea elevilor.

Bibliografie

- Alber, S. R., Heward, W. L., & Hippler, B. J. (1999). Teaching middle school students with learning disabilities to recruit positive teacher attention. *Exceptional Children*, 65, 253-270
- Anderson, L., Evertson, C., & Emmer, E. (1980). Dimensions in classroom management derived from recent research. *Journal of Curriculum Studies*, 12, 343-356.
- Bangert-Downs, R. L., Kulik, C. C., Kulik, J. A., & Morgan, M. (1991). The instructional effects of feedback in test-like events. *Review of Educational Research*, 61, 213-238.
- Barbetta, P. M., Heron, T. E., & Heward, W. L. (1993). Effects of active student response during error correction on the acquisition, maintenance, and generalization of sight words by students with developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior*

- Analysis*, 26, 111-119.
- Barbetta, P. M., & Heward, W. L. (1993). Effects of active student response during error correction on the acquisition and maintenance of geography facts by elementary students with learning disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 3, 217-233.
- Barrish, H., Saunders, M., & Wolfe, M. (1969). Good behavior game: Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 119-124.
- Brophy, J. H., & Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research in teaching* (3rd ed.; pp. 328-375). New York: Macmillan.
- Carnine, D. W. (1976). Effects of two teacher-presentation rates on off-task behavior, answering correctly, and participation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9, 199-206.
- Colvin, G., Sugai, G., Good, R. H., & Lee, Y. (1997). Using active supervision and pre-correction to improve transition behaviors in an elementary school. *School Psychology Quarterly*, 12, 344-363.
- Colvin, G., Sugai, G., & Patching, W. (1993). Precorrection: An instructional approach for managing predictable problem behaviors. *Intervention in School and Clinic*, 28, 143-150.
- Council for Exceptional Children, (1987). *Academy for effective instruction: Working with mildly handicapped students*. Reston, VA: Author.
- DePry, R. L., & Sugai, G. (2002). The effect of active supervision and pre-correction on minor behavioral incidents in a sixth grade general education classroom. *Journal of Behavioral Education*, 11, 255-267.
- Dolan, L. J., Kellam, S. G., Brown, C. H., Werthamer-Larson, L., Rebok, G. W., Mayer, L. S., et al. (1993). The short-term impact of two classroom-based preventive interventions on aggressive and shy behaviors and poor achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14, 317-345.
- Evertson, C., & Emmer E. (1982). Effective management at the beginning of the year in junior high classes. *Journal of Educational Psychology*, 74, 485-498.
- Farmer, T. W., Goforth, J., Hives, J., Aaron, A., Hunter, F., & Sgmatto, A. (2006). Competence enhancement behavior management. *Preventing School Failure*, 50, 39-44.
- Fisher, C. W., Berliner, D. C., Filby, N. N., Marliave, R., Cahen, L. S., & Dishaw, M. M. (1980). Teaching behaviors, academic learning time, and student achievement: An overview. In C. Denham & A. Lieberman (Eds.), *Time to learn* (pp. 7-32). Washington, DC: U.S. Department of Education, National Institute of Education.
- Good, T., & Grouws, D. (1977). Teaching effects: A process-product study in fourth grade mathematics classrooms. *Journal of Teacher Education*, 28, 49-54.
- Greenwood, C. R., Delquadri, J. C., & Hall, R. V. (1984). Opportunity to respond and student academic performance. In W. L. Heward, T. E. Heron, D. S. Hill, & J. Trap-Porter (Eds.), *Focus on behavior analysis in education* (pp. 58-88). Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Kirby, F. D., & Shields, F. (1972). Modification of arithmetic response rate and attending behavior in a seventh-grade student, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 5, 79-84.
- Lewis, T. J., Powers, L. J., Kelk, M. J., & Newcomer, L. L. (2002). Reducing problem behaviors on the playground: An investigation of the application of school-wide positive behavior and supports. *Psychology in the Schools*, 39, 181-190.

- Luiselli, J. K., & Downing, J. N. (1980). Improving a student's arithmetic performance using feedback and reinforcement procedures. *Education and Treatment of Children, 3*, 45-49.
- Stichter, J., & Lewis, T. J. (2006). Classroom assessment: Targeting variables to improve instruction through a multi-level eco-behavioral model. In M. Hersen (Ed.), *Clinician's handbook of child behavioral assessment* (pp. 569-586). Burlington, MA: Elsevier.
- Sutherland, K. S. (2000). Promoting positive interactions between teachers and students with emotional/behavioral disorders. *Preventing School Failure, 44*, 110-115.
- Sutherland, K. S., Gunter, P. L., & Alder, N. (2003). The effect of varying rates of QTR on the classroom behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 11*, 239-248.
- Sutherland, K. S., & Snyder, A. (2007). Effects of reciprocal peer tutoring and selfgraphing on reading fluency and classroom behavior of middle school students with emotional or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 15*, 103-118.
- Sutherland, K. S., Wehby, J. H., & Copeland, S. R. (2000). Effect of varying rates of behavior-specific praise on the on-task behavior of students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8*, 2-8,26.
- Walker, H., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. New York: Brooks/Cole.

Articol tradus din *Positive Behavior Interventions & Support, a collection of articles from Teaching Exceptional Children*. Publicată de Council for Exceptional Children, Statele Unite, 2010 (articolul a fost publicat inițial în *TEACHING Exceptional Children, Vol. 40, No. 6, pp. 24-30*)

Traducere realizată de către:

Fundația de Abilitare „Speranța” din Timișoara, str. Martir Constantin Radu nr.23

www.copil-speranta.ro, www.fastm.ro, (traducător, psih. Alina Beșteș)

În cadrul proiectului „Cărți pentru educația incluzivă II”

Copyright © July 2008 by the Council for Exceptional Children, 1110 N. Glebe Rd, Suite 300, Arlington, Virginia 22202-5704 USA

All rights reserved. No parts of this publication may be produced, stored in a retrieval system or transmitted, in any form and by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without prior written permission of the owner.

Toate drepturile rezervate. Nicio parte a acestei publicații nu poate fi reprodusă sau transmisă sub nicio formă și prin niciun mijloc, fie el electronic, mecanic, fotocopiare, înregistrare sau de altă natură, fără acordul scris al deținătorului de copyright.